

# 「問題解決的な学習」を組み込んだ「道徳科」授業の在り方

## A study on Moral Lessons through problem-solving methods

杉 中 康 平

Kohei SUGINAKA

### 〈要旨〉

道徳科における「問題解決的な学習」とは、従来の道徳授業が、「『読み物教材』に登場する人物の心情を理解することに偏った形式的な指導になりがち」であったという反省を踏まえ、「質的転換」を図るために、「体験的な学習」とともに提案された、「道徳科における質の高い多様な指導方法」の一つである。

そこで、本稿では、まず、学習指導要領が求める「道徳科における『問題解決的な学習』像」を示した上で、具体例を挙げながら、道徳科における「問題解決的な学習」はどうあるべきかを論じていくものとする。

### 1. 道徳科における「問題解決的な学習」とは、どうあるべきか？

#### (1) 道徳科における「問題解決的な学習」とは？

「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）における「問題解決的な学習」については、平成27年3月に一部改正された学習指導要領では、小学校、中学校共に、「第三章 特別の教科 道徳」の「第三 指導計画の作成と内容の取扱い」の二において、指導上の「配慮事項」の中の、指導上の工夫の一つとして以下のように示されている。

児童（生徒）の発達の段階や特性等を考慮し、①指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を②適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。（下線・太字と番号は筆者）

道徳科の授業における指導方法の工夫の一つである「問題解決的な学習」が、「指導のねらいに即して」いること、また、それを「適切に取り入れる」ことが求められるのは当然のことであろう。ここでいう「指導のねらい」とは、「道徳的価値の自覚を深める」という道徳科の学びの本質的な部分を指していることはいうまでもない。

さらに、見逃してはならないのは、道徳科で求められているのは、「問題解決的な学習」であるということである。これは、道徳的行為に関する「体験的な学習」においても同様である。あえて「的」という文言を入れているところが重要である。通常、「的」とは、名詞に付いて、形容動詞の語幹を作り、「～のような」の意味を表す。道徳科で求められているのは、道徳科の指導のねらいに即した「問題解決的な学習」を適切に取り入れることであって、「問題解決学

習」そのものを実施することではないということである。

「道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」による「報告」（以下「専門家会議報告」）においても、「道德科における質の高い多様な指導方法」の代表例として示されている三つの事例<sup>1)</sup>の一つとして、「問題解決的な学習」が取り上げられているが、そこでは、以下の特長が述べられている<sup>2)</sup>。

児童生徒一人一人が生きる上で出会う様々な①道德的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。

問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、②問題場面における道德的価値の意味を考えさせる発問などによって、③道德的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。

（下線と番号は筆者）

ここでも、道德科における「問題解決的な学習」が「道德的価値の実現」に寄与するためのものであることが強調されている。道德科における「問題解決的な学習」は、特別活動で求められているような現実の学校生活の諸「問題」の解決ではないのである。直接的な人間関係や利害に左右されないように、道德的な問題を描いた「読み物教材」等を活用しながら、しっかりと「道德的価値」に向き合い、将来、出会うであろう「道德的諸価値に関わる問題や課題」を主体的に解決するための資質・能力を養う」のである。

## (2) 道德科における「問題解決的な学習」が具備すべき基本的要件とは？

柴原弘志（2017.P.5）は、学習指導要領における道德科の目標に基づいて、道德科における「問題解決的な学習」が具備すべき基本的要件を以下のように示している<sup>3)</sup>。

- (1) 道德的価値が介在している道德的（道德上の）問題であること。
- (2) 自己の問題として捉え、主体的に考えられる問題であること。
- (3) 道德的価値との関連から、その問題の解決が目指される学習であること。
- (4) 道德科の目標およびそれぞれの時間のねらいの実現に資する学習であること。

柴原（2017.P.6）は、これらの「基本的な要件(1)～(4)の、どれか一つでも欠ける学習は、道德科における『問題解決的な学習』とはなりえない<sup>4)</sup>」とし、その上で、「なぜなら、道德科における『問題解決的な学習』は、そもそもそれ自体が目的化されるべきものではなく、あくまでも道德科の目標およびそれぞれの時間のねらいの実現に効果的な学習方法となりうる一つである<sup>5)</sup>」ということを強調している。

## (3) 道德科における「問題解決的な学習」で取り上げられるべき「問題」とは？

では、「道德科」における「問題解決的な学習」で取り上げられるべき「問題」とは、どのよ

うなものだろうか。

「道徳科における問題とは道徳的価値に根ざした問題であり、単なる日常生活の諸事象とは異なる<sup>6)</sup>」のである。そもそも、「道徳的諸価値」が実現されていないのは、「価値」に対する理解が不十分であったり、理解はしていても、葛藤していたりする場合である。複数の「価値」が対立している場合もあるかもしれない。

「専門家会議報告」は、次に示すような例を挙げている<sup>7)</sup>。

- A 道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題
- B 道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題
- C 道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでない自分との葛藤から生じる問題
- D 複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題

**(4)「道徳上の問題」を「解決」する学習には、「自我関与」は不可欠である。**

道徳上の「問題」を解決するには、「自我関与」が欠くことのできない必須条件である。

ここでいう「自我関与」とは、大きく分けて、「道徳上の問題」を自分事としてとらえるという意味での「課題に対する自我関与」と、「読み物教材」を活用する場合に、その物語の登場人物に自己を投影して、その「生き方」を考えたり、自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えたりするという意味での「物語の主人公への自我関与」との二つがある。

「課題に関する自我関与」については、道徳科の目標に、「自己を見つめ」と記されていることから、不可欠な要素であることはいうまでもない。

物語の主人公に「自我関与」する場合には、授業中に「役割演技」等の疑似体験的な表現活動を行うことそのものが、「自我関与」を効果的に進める有効な手立ての一つであるということが出来る。それならば、「体験的な学習」は「自我関与」の授業展開の一部を担うことはできても、「体験的な学習」のみで道徳授業が成り立つのではないといっても過言ではない。また、「問題解決的な学習」も、しっかりと、物語の主人公に「自我関与」することを妨げるものであってはならないということになる。

このような言い方をすると、「それは、『専門家会議報告』が示した『質の高い多様な指導方法』の三つのうちの『読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習』ではないのか？」という疑問が出されるかもしれない。しかし、「専門家会議報告」は、次のような留意点をわざわざ示しているのである<sup>8)</sup>。

**\* 以下の指導方法は、それぞれが独立した指導の「型」を示しているわけではない。それぞれに様々な展開が考えられ、例えば読み物教材を活用しつつ問題解決的な学習を取り入れるなど、それぞれの要素を組み合わせた指導を行うことも考えられる。**

(下線は「専門家会議」)

それぞれが独立した指導の「型」を表しているわけではないのなら、「自我関与」中心の授業の中でも、「問題解決的な学習」や「体験的な学習」を行うことは可能であるし、そもそも「問題解決的な学習」や「体験的な学習」は、学ぶべき道徳的価値にしっかりと子どもたちが向き合うための効果的な一手法であるともいえる。

一時間の授業では、「問題解決的な要素」や「体験的な学習の要素」をそれぞれ適切に取り入れながら、「自我関与」を中心に展開することで、「道徳的な問題」を「解決」できるのである。

## 2. 道徳科における「問題解決的な学習」実施上の留意点

道徳科において「問題解決的な学習」を実施する場合には、「そもそも道徳の授業において『問題を解決する』とはどういうことなのか？」という「本質」的なことを踏まえる必要がある。

さらに、以下に主に三つの留意点を指摘しておきたい。

### (1)「自分だったらどうするだろう？」の問いは、どんな教材においても有効なわけではない。

「自分だったらどうするだろう？」という問いは、「専門家会議報告」にも、「教師の発問例」として、「同じ場面に出会ったら自分ならどう行動するでしょう。」という形で示されている<sup>9)</sup>。この問いは、「自己の問題として捉え、主体的に考える」ことをねらった問いであるともいえる。しかし、どの教材においても、どんな場合にでも有効であるわけではない。

「複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題」を扱う「モラルジレンマ」の授業の場合などは、「自分ならどうするか？」という問いを、さらに、「自分ならどうすればよいか？（どうすべきか？）」あるいは、「主人公はどうすればよいか？（どうすべきか？）」という問いにまで深めることで、「道徳的価値」にしっかりと向き合うことができる問いとなる。

また、「価値の一般化」の指導過程において、「展開の後段」が授業の終末において、「自分ならどうするか？」を問うことで、「自分の生き方」としっかりと関連付けて考えることも可能であるし、道徳科と連携させて「特別活動」の時間等の具体的な「道徳的実践」の場において問う場合も有効であろう。

しかし、子どもたちが、「道徳的諸価値についての理解が不十分又は誤解している」場合などに、「人としてどうあるべきか？」という「道徳的価値に向き合う」という視点を欠いたまま、「もし、自分なら？」という発問がなされた場合、子どもたちの発言は「我がまま」な心情の吐露に留まるか、逆に、建前的な「きれいごと」を並べたてるか、さもなければ「その場しのぎ」の方法論でお茶を濁すかといった、いずれにしても「道徳的価値」に向き合わない答えしか出てこない場合が多い。

だとするなら、そのような場合には、このような問いを発することは、道徳科における「問題解決的な学習」として、適切であるとはいえないということになる。

**(2)「賛成ですか？反対ですか？」「支持するか？しないか？」の問いは、物語の登場人物に「自我関与」する教材においては、適していない。**

「読み物教材」において、それまでに主人公に「自我関与」して考えてきた授業で、主人公の生き方について「賛成ですか？反対ですか？」と問うた瞬間に、子どもたちは、それまで着ていた「主人公の着ぐるみ」を脱いでしまい、気楽な「批評家」になってしまうことがある。

そもそも、「クローズドエンド」型の授業を前提とした「読み物教材」は、しっかりと物語の登場人物に「自我関与」することで、「道徳的価値」の自覚ができるように作られている。その教材の前提となっている「自我関与」を破壊して、自由に主人公の生きざまを「賛成か？反対か？」と論じ合わせることは有効なのだろうか。

従来、道徳の授業でしばしば行ってきた「価値の一般化」の場合、授業の展開後段で、「主題である『道徳的価値』に基づいて、自分たちの日常生活を振り返らせる」ことになるが、授業の前段で、「賛成ですか？反対ですか？」と、「道徳的価値」そのものに対して、自由でオープンな（＝結論を出さない）議論をしてきた場合、後段で、その価値に基づく行動に対して「反対」または疑問を抱いた子どもたちは、「自分たちの日常生活を振り返る」問いに対して、何を基にして考えたら良いのか分からなくなり、混乱しないだろうか。

例えば、教材として、「あるスポーツチームのルールを破ってしまった少年の物語」を読み、授業の前半に、その主人公の行為（ルールを破ったこと）について、「賛成か？反対か？」を自由に論じたとしよう。そして、その後、展開の後段としてを、「ルールを守ってよかったことは？」と問うならば、子どもたちは、混乱をしてしまわないだろうか。まして、「ルールを破った主人公」に共感し、賛成している子どもたちに取ってみれば、途中の議論が自由であった分だけ、自分の考えを教師から否定されたように気持ちにならないだろうか。

**(3)全ての教材に型としての「問題解決的な学習」を当てはめることはできない。**

前述した（１）（２）の「発問」を、それぞれの教材や授業の特性を考慮せずに、「問題解決的な学習」と称して、パターン化された問いとして行うことは適切ではない。これまで多く作られてきた道徳科の教材には、「物語の登場人物に自我関与」することで、「道徳的価値の自覚」を深めるように作られている教材が多い。

道徳科の授業では、「問題解決的な学習」にふさわしいテーマと内容で作られた教材において、適切に「問題解決的な学習」が組み入れられることが求められている。「問題解決的な学習」を進めるためには、新たな教材の開発をしていくことも必要であろう。

**3. 「問題解決的な学習」を組み込んだ授業の在り方**

平成30年度から使用される検定済みの教科書のいくつかの教材を例にあげながら、「問題解決的な学習」を組み込んだ道徳科の授業の在り方をその留意点とともに示すことで、本稿のまとめとしたい。

(1)「ジャングルジム」<sup>10)</sup>

(一年生)

①ねらいとする「内容項目」

C「公正、公平、社会正義」

(自分の好き嫌いにとらわれないで接すること)

集団や社会での生活において、誰にでも分隔でなく接することは重要なことである。自分の好き嫌いによる差別や偏見などにとらわれてしまう弱さを乗り越え、周りの人に公正、公平に接する態度を育むことがこの学習でのねらいである。

②教材の概要（各場面で描かれている内容）

\*登場人物（動物）

- i「体が大きく自己中心的で強い立場」のくまくん
- ii「気持ちをうまく話せず弱い立場」のねこちゃん
- iii「どちらとも仲良く接し公平な立場」のさるくん

(場面1) さるくんとだけ遊びたいくまくんは、後で遊びに来たねこちゃんを、ジャングルジムから追い返してしまう。

(場面2) 翌日、くまくんは、さるくんと仲良く遊んでいたねこちゃんを、後から来て追い返そうとする。

(場面3) そんなくまくんの態度に腹を立てたさるくんは、くまくに抗議する。

(場面4) さるくんはねこちゃんを連れ、くまくんだけを残して、ジャングルジムから去って行く。

(場面5) 次の日、ジャングルジムで遊んでいるさるくんとねこちゃんのところへくまくんがやって来て、三人で話し合う。

(三人のセリフの吹き出しが空白になっている)

(場面6) 三人が、楽しそうに、ジャングルジムで遊んでいる。

この物語において、カギを握るのは、(場面5)である。(場面1)から(場面4)までの「道徳的な問題」が、(場面6)では、見事に解決し、みんなが、笑顔で仲良く遊んでる風景が描かれている。これは、(場面5)において、くま、ねこ、さるの三者が共に、「道徳的な問題」の解決に向けて、歩み寄り、互いに努力したからである。(場面5)の各自のセリフの吹き出しの部分は、空白になっており、子どもたちが、自然な形で、そこで何が起こったのかを想像しやすいようになっている。

③指導上の工夫と留意点

この授業では、くま、ねこ、さるという異なる立場の三者が登場する物語を通して、それぞれの気持ちを考えさせるだけではなく、「どのような会話をする中で仲良く遊べるようになるのか？」という「問題解決的な学習」の要素を取り入れることによって、「道徳的価値の理解」に留まらず、実生活にも生かせるような道徳的実践を視野に入れた授業をすることができる。

さらに、「体験的な学習」の手法の一つである、「役割演技」を用いると、より一層の効果が



期待できる。

そして、授業の終末では、これまでの「自己の行動」を振り返ることで、これからの生活での実践意欲の向上を図ることができる。

授業での発問例「かんがえよう」では、以下の三つの発問が示されている。

- \* ①から④でのねこちゃんは、どんなきもちだったでしょう。
- \* ⑥では、三びきがなかよくあそんでいますね。⑤でどんなおはなしをしたからだとおもいますか。グループでかんがえましょう。
- \* グループでかんがえたおはなしを、くまくん、さるくん、ねこちゃんになってやってみましょう。やってみてどうおもいましたか。

本教材で示されている「かんがえよう」の三つの発問は、それぞれ、「道徳的問題の把握」のための発問、「道徳的問題解決」のための発問、「道徳的価値に基づいて、自己の生き方についての考えを深める」ための発問となっている。

## (2)「六年生の責任って」<sup>11)</sup>

(六年生)

### ①ねらいとする「内容項目」

#### C「よりよい学校生活、集団生活の向上」

(先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中で自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。)

人は社会的な存在であり、家族や学校をはじめとする集団や社会に属して生活をしている。個人にとって、その所属する集団とは、一人一人が尊重されながら、主体的に参加し、自己の個性や能力を発揮できる「居場所」でなければならない。

また一方、集団にとっての個人とは、それぞれが協力し合いながら、自己の役割と責任を果たすことを通して、その集団の維持・発展に寄与できる存在でなければならない。

そのためには、集団の中で自己の役割と責任を果たすことで、集団生活が充実していくことは、自分たちにとっても喜びであり、また、自己の成長にもつながるということを自覚させる必要がある。

### ②教材の概要

学級活動の議題「最高学年としてできること」についての話し合う中で、「ほく」が提案した「下級生が清掃時間終了後に清掃用具を片付けないことについてどうするか」について、様々な意見が出された。「ほく」は、自分で提案しておきながら、何が六年生の責任なのか、頭の中がすっかり混乱してしまった。

この物語では、主として、以下のような意見が出された。

「下級生が清掃用具を片付けないことをどうするか？」

ア) 六年生が見回って片付ける。

イ) 「美化委員会」が片付けるべき。

ウ) 六年生が片付けるのも、美化委員会が片付けるのも反対。

どの意見にも、それなりに一理あり、また、それなりに反論の余地がある。物語の主人公になったつもりで話し合いを進めていくなれば、まさに、「答えが一つではない」問題に向き合わざるを得ないのである。本教材は、「問題解決的な学習」にふさわしい教材であるといえる。

### ③指導上の工夫と留意点

この授業を「あなたは誰の意見に賛成ですか？（又は反対ですか？）」問う形で進めるという方法がある。その際には、単に「賛否」を等だけではなく、その意見の根拠となるべき「理由」を必ず付けて発表させる必要がある。

さらに、ここで、特に留意すべきことは、『『よりよい学校』にするために、『最高学年としてできること』は何か？』という大前提に基づいて「賛否」を問い、話し合いを進めていく必要があるということである。なぜならば、この「大前提」を欠いた話し合いは、子どもたちが学ぶべき「道徳的価値」に向き合わない話し合いになってしまう可能性があるからである。

「賛否」を問う形を取らなくても、話し合いの「結末」を描いていない本教材は、この物語のクラスの一員になったつもりで、「話し合い」の続きをしていくことで、「問題解決的な学習」として、進めていくことが可能である。

授業での発問例「考えよう」では、以下発問が示されている。

\* 「はく」の意見を受けて、六年生が見回って片付けをしたら、学校はどうなるでしょう。また、横山さんの意見を受けて、六年生も美化委員会も片づけなかったら、学校はどうなるでしょう。

\* あなたのクラスで、この話し合いの続きをしてみましょう。

\* 六年生の責任とは、どのようなものだと思いますか。

本教材で示されている「かんがえよう」の三つの発問は、それぞれ、「行為の結末を予測させる」発問、『『道徳的問題解決』のための実質的な討議をさせる』発問、「道徳的価値に基づいて、自己の生き方についての考えを深める」ための発問となっている。

### 〔引用文献〕

- 1) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』平成 28 年 7 月 22 日、P.6 には、次の 3 つの例が挙げられている。

\* 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習



\*問題解決的な学習

\*道徳的行為に関する体験的な学習

- 2) 同上
- 3) 柴原弘志「道徳科の特質を踏まえた真に効果が期待される『問題解決的な学習』に取り組もう」『月刊道徳教育』明治図書, 2017 年 8 月号, P.5
- 4) 同上 P.6
- 5) 同上 P.6
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成 29 年, P.92
- 7) 前掲「専門家会議報告」P.6
- 8) 前掲「専門家会議報告」P.7
- 9) 同上 別紙 1「道徳科における質の高い多様な指導方法について（イメージ）」参照。
- 10) 『小学校 1 年 道徳教科書 きみがいちばんひかるとき』光村図書, 2018 年
- 11) 『小学校 6 年 道徳教科書 きみがいちばんひかるとき』光村図書, 2018 年

